

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Facultad de Humanidades y Psicología

(División Humanidades)



GRADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA.

Curso Académico: 2013/2014

Convocatoria (Junio/Septiembre): Junio

Trabajo Fin de Grado: *La fonética en la enseñanza del español como lengua extranjera*

Tutor: Antonio Miguel Bañón Hernández

Autor: Rubén Cano Robles

RESUMEN

El siguiente trabajo pretende demostrar que los manuales dirigidos a la enseñanza de español para extranjeros presentan una importante carencia en cuanto a material fonético. Para ello se ha procedido al estudio de diversos artículos enfocados al campo de la fonética en la enseñanza de E/LE y al análisis de algunos manuales de una de las editoriales más reconocidas en la materia. Finalmente, se ha procurado mostrar una serie de aportaciones que ayudarían a mejorar el aprendizaje de la competencia fónica.

Como práctica, hemos realizado un cuestionario a estudiantes de diversas nacionalidades para saber cuáles son las dificultades que le plantea la adquisición de los fonemas españoles. El trabajo lleva adjunto un CD con las grabaciones a dichos estudiantes donde aportan información personal. El cuestionario ha sido incluido en la sección *Anexos*.

Palabras clave: fonética, enseñanza, didáctica, español como lengua extranjera, ELE, fonológico, pronunciación.

ABSTRACT

The next project tries to show Spanish teaching for foreigners have an important lack about phonetic material. For it, it has proceeded to the investigation of several articles focused to the phonetic field in the teaching of the SFL and the analysis of some manuals of one of the most recognized editorial in the matter. Finally, it has tried to show some contributions that would help to improve phonetic learning.

As practice, we have done a questionnaire for students from several nationalities to know what the difficulties that have the acquisition of the Spanish phonemes are. The project takes enclosed a CD with recordings where the students give personal information. The questionnaires has been included in the section Annexes.

Keywords: phonetics, teaching, didactic, Spanish as a Foreign Language, pronunciation, phonological.

ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. Corpus.....	3
3. Análisis.....	6
4.1.Análisis práctico.....	6
4.2.Análisis teórico.....	17
4. Práctica.....	34
5. Conclusiones.....	35
6. Reflexiones finales.....	37
7. Bibliografía.....	38
8. Anexos.....	43

LA FONÉTICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Rubén Cano Robles

1. Introducción

La fonética es una rama de la lingüística cuyo objetivo es el estudio de las diferentes características de los sonidos del habla y la prosodia. La mayoría de los manuales de E/LE presentan una escasa formación respecto al material fonético. En el caso de utilizar manuales de fonética, estos están dirigidos sobre todo a la formación de profesores o especialistas, o a nativos con un alto dominio de la lengua española. Estas circunstancias nos han conducido a realizar el siguiente trabajo.

El principal objetivo de este trabajo es realizar un análisis de la fonética en la enseñanza de español para extranjeros con el fin de formular una propuesta en forma de conclusión. Para ello vamos a utilizar una serie de manuales de diferentes niveles de dificultad de una de las editoriales más destacadas.

2. Corpus

Para la recopilación del siguiente corpus hemos restringido nuestra búsqueda a los manuales publicados por la editorial Edelsa, empresa fundada en junio de 1986 como una Oficina de Representación en España del grupo editorial escolar francés A. Hatier. En 1988 Edelsa compró la editorial española Edi 6 –dedicada a la enseñanza del español como lengua extranjera– que contaba con importantes manuales como *Para empezar* y *Esto funciona*. Nuestra elección de dicha editorial se debe a que según nuestras indagaciones es la que cuenta con más experiencia en el sector debido a ser la más antigua en su campo. He aquí los diecinueve manuales analizados:

Alonso, Montserrat; Prieto, Rocío y Pilar, Justo. 2011. *Embarque 1: curso de español lengua extranjera*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

- Alonso, Montserrat y Prieto, Rocío. 2011. *Embarque 2: curso de español lengua extranjera*, 2012, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Alonso, Montserrat y Prieto, Rocío. 2012 *Embarque 3: curso de español lengua extranjera*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Alonso, Montserrat y Prieto, Rocío. 2012. *Embarque 3: curso de español lengua extranjera. Libro de ejercicios*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Castro, Francisca; Marín, Fernando; Morales, Reyes y Rosa, Soledad. 2003. *Nuevo ven 1: español lengua extranjera*, 2004, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Castro, Fernando; Marín, Fernando y Morales, Reyes. 2004. *Nuevo ven 2: español lengua extranjera*, 2005, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Castro, Fernando; Marín, Fernando y Morales, Reyes y Rosa, Soledad. 2003. *Nuevo ven 1. Libro de ejercicios*. 2004, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Cerrolaza, Matilde; Cerrolaza, Óscar y Llovet, Begoña. 1998. *Planet@ 1: Español Lengua Extranjera*, 2000, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Cerrolaza, Matilde; Cerrolaza, Óscar y Llovet, Begoña. 1999. *Planet@ 2: Español Lengua Extranjera*, 2001, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Cerrolaza, Matilde; Cerrolaza, Óscar y Llovet, Begoña. 2000. *Planet@ 3: Español Lengua Extranjera*, 2004, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Doblas, Belén; Morales, Olga y Polo, Ainoa. 2012. *Código ELE 2: Español Lengua Extranjera, curso para adolescentes*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- González, Alfredo y Romero, Carlos. 2002. *Fonética, entonación y ortografía*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

- González, Alfredo y Romero, Carlos. 2004. *Eco 1: Curso Modular de Español Lengua Extranjera*, 2005, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- González, Alfredo y Romero, Carlos. 2005. *Eco 2: Curso Modular de Español Lengua Extranjera*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- González, Alfredo y Romero, Carlos. 2006. *Eco 3: Curso Modular de Español Lengua Extranjera*, 2005, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Jiménez, Alicia; Fernández, Juan Manuel y Basiricó, Rosa. 2013. *Código ELE 3: Español Lengua Extranjera, curso para adolescentes*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Marín, Fernando y Morales, Reyes. 1998. *Los Trotamundos 1: curso de español para niños*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Marín, Fernando y Morales, Reyes. 1999. *Los Trotamundos 2: curso de español para niños*, 2000, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Marín, Fernando y Morales, Reyes. 2000. *Los Trotamundos 3: curso de español para niños*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Marín, Fernando; Morales, Reyes y del M. de Unamuno, Mariano. 2005. *Nuevo ven 3: español lengua extranjera*, 2006, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Palomino, María Ángeles y González, Alfredo. 2000. *Primer plano 1: vida profesional*, 2004, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Palomino, María Ángeles y González, Alfredo. 2001. *Primer plano 2: vida cotidiana*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Palomino, María Ángeles. 2002. *Chicos Chicas 1*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Palomino, María Ángeles. 2003. *Chicos Chicas 2*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Palomino, María Ángeles. 2003. *Chicos Chicas 3*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Palomino, María Ángeles. 2012. *Código ELE 1: Español Lengua Extranjera, curso para adolescentes*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Ruipérez, Germán. 2002. *Primer plano 3*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

3. Análisis

El análisis está dividido en dos secciones: el análisis práctico y el análisis teórico. En el análisis práctico se analizará el corpus citado anteriormente con la intención de estudiar la presencia de la fonética en los manuales de E/LE. En el análisis teórico se realizará una aproximación al estado de la cuestión mediante una serie de trabajos de los que extraeremos las ideas más destacadas.

3.1. Análisis práctico

En el siguiente análisis se han utilizado veintisiete manuales de la editorial Edelsa ya citada anteriormente. Primero hablaremos sobre los orientados a estudiantes adultos, a continuación sobre los destinados a jóvenes y finalmente de los dirigidos a niños.

Nuevo ven

Este manual, tal como dice en su introducción, está realizado conforme a una enseñanza dinámica y participativa con lo que buscan que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje. Sigue las directrices del Plan Curricular del

Instituto Cervantes, con lo cual el aprendizaje se articula en torno a los ejes comunicativo, gramatical, léxico y sociocultural.

Nuevo ven I está compuesto por quince unidades. El aprendizaje comienza con la muestra de pequeños diálogos con los cuales se practican las funciones comunicativas a la par que se escuchan dichos diálogos, por lo que el alumno comienza a desarrollar la comprensión oral. La competencia que más se trabaja es la gramatical –de cuatro a cinco ejercicios por unidad–, seguida del léxico –de tres a cuatro ejercicios–, con lo cual la fonología queda desplazada a un último lugar y a la que se dedican apenas dos o tres ejercicios por unidad –en total treinta y siete ejercicios–. Como complemento *Nuevo ven* se refuerza con un «Libro de ejercicios» en el que únicamente se refuerza la competencia gramatical.

En los pocos ejercicios que se dedican a la competencia fonológica, cuya sección lleva por título «Pronunciación y ortografía», los ejercicios se basan en escuchar, escribir y hablar, y se trabajan cuestiones como la entonación de frases afirmativas, exclamativas e interrogativas, los signos de puntuación, reconocer la sílaba tónica en las palabras, acentuación de palabras, el sonido /x/, la letra “j”, la “r” y la “rr”, el sonido /θ/ y las letras “c” y “z”, el sonido /k/ y las letras “c”, “qu” y “k”, la “ñ”, la acentuación de las formas verbales, el sonido /g/ y las letras “g”, “gu” y “gü”, la “b” y la “v”.

PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

• Signos de puntuación:

punto (.) coma (,)

signos de interrogación ¿?

signos de exclamación ¡!



Para ayudarte



1 AÑADE los signos de puntuación en este diálogo.

Diego: *Eres argentina*
 Carla: *No soy brasileña*
 Diego: *Hablas español muy bien*
 Carla: *Bueno soy profesora de español*
 Diego: *Ah claro*
 Elvira: *Bueno Diego muchas gracias y hasta pronto*
 Diego: *Hasta la vista*



2 Escucha y di qué frases son preguntas y cuáles son afirmaciones. **ESCRIBE** los signos de puntuación.

- Es usted español
- Se llama Carla
- Vive en Veracruz
- Es de Colombia

Lám. I. Pronunciación y ortografía (Castro y Marín y Morales y Rosa, 2003)

Nuevo ven 2, también compuesto por quince unidades, presenta una diferencia respecto al anterior, no contiene la sección llamada «Pronunciación y ortografía». A cambio incorpora una nueva sección llamada «Lengua en uso» donde se trabajan las cuatro destrezas.

Nuevo ven 3 está compuesto por doce unidades, cada una de ellas comienza con una sección de «Comprensión auditiva». En ocho de las doce unidades aparece una sección «Tertulia» en la que los alumnos debaten un tema concreto. Sin embargo, pensamos que los errores fónicos que cometan los alumnos, si no crean graves interferencias que impidan la correcta comunicación entre ellos, no serán tenidos en cuenta. Dichos errores, que entre hablantes de una misma lengua pueden ser interpretados correctamente, pueden crear en la comunicación ante un nativo de la lengua meta un obstáculo en su comprensión auditiva ya que dichos rasgos no se encuentran presentes en los patrones fonológicos de su lengua.

Embarque

Manual enfocado a la enseñanza del español para adultos de una forma dinámica. Está basado en el enfoque por competencias orientado a la acción que sigue tanto las recomendaciones del *MCER* como las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. El objetivo es que el alumno adquiera las competencias pragmáticas, lingüísticas, y el conocimiento cultural adecuados con el fin de aplicarlos en contextos reales.

Embarque 1 está estructurado en ocho módulos, presenta actividades en contexto para que el alumno desarrolle las destrezas receptivas y productivas. En el margen de las páginas añade información adicional referente al léxico y a la gramática. En lo tocante a fonética no presenta nada, esta se encuentra en el «Cuaderno de ejercicios».

De las dieciséis páginas por unidad, cuatro están dedicadas a la gramática – dos de prácticas y dos de repaso–. Se dedican muchas páginas a la enseñanza de las conjugaciones verbales. Las últimas nueve páginas son un resumen del contenido gramatical visto durante todo el libro. Desde un principio se busca la corrección gramatical por lo que se deja en segundo plano la comunicación, lo

cual creemos que ralentiza la principal finalidad de una lengua debido a que en contextos reales predomina la interacción oral y no la escrita.

Embarque 2, al igual que *Embarque 1*, presenta actividades que permiten desarrollar las destrezas receptivas y productivas. Consta de diez módulos en los que se persigue que la persona pueda interactuar en español en diferentes contextos con una competencia comunicativa aceptable. El estudiante tiene la opción de trabajar de forma interactiva en www.edelsa.es (*Zona estudiante*) donde se almacenan las transcripciones de los audios y un porfolio.

Embarque 3 lo forman diez módulos, cada uno de ellos contiene dos páginas con ejercicios dedicados a la práctica de la gramática y el uso de la lengua donde se trabaja la expresión oral. Las trece páginas finales contienen un resumen de la gramática estudiada.

Embarque 3. Libro de ejercicios. Este libro está dividido en diez módulos de los cuales ninguno de ellos integra algún tipo de material fonético. En él se trabaja el léxico, y la gramática y sus funciones.

Primer plano

El curso de español para extranjeros *Primer plano* está diseñado para un aprendizaje rápido basado en situaciones reales grabadas en video. *Primer plano 1* va dirigido a estudiantes principiantes y centra sus materias en la vida profesional. Consta de un episodio introductorio y de ocho temáticos. En el episodio introductorio encontramos los típicos ejercicios de «Escuche y lea», «Escuche y repita» o «Escuche y escriba». En los ocho restantes aparece una sección llamada «El acento en la palabra» donde se trabaja la prosodia. Se centra en saber identificar frases exclamativas, interrogativas, declarativas, etcétera; las palabras agudas, graves y esdrújulas. Las últimas seis páginas están dedicadas a la gramática.

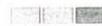
El acento en la palabra



Escuche y observe.



fácil López
Víctor Félix



autobús están Panamá
café aquí Perú

Aprenda las reglas.

- ¿Qué palabras llanas llevan tilde?
Las que acaban en **consonante** (excepto **n** y **s**): fácil, Víctor, López.
- ¿Qué palabras agudas llevan tilde?
Las que acaban en **vocal**, **-n** y **-s**: café, están, autobús.



Escuche y escriba la tilde en las palabras que la necesiten.

ordenador despacho frances detras Japon Bogota Beatriz
escribis delante futbol taxi aleman Jose maletin

episodio 5

71

Lám. II. El acento en la palabra (Palomino y González, 2000)

Primer plano 2 está dirigido a estudiantes con conocimientos básicos. Su material está enfocado a la vida cotidiana y se caracteriza por sus diálogos protagonizados por latinoamericanos –en este caso un mexicano y una argentina– lo que ofrece una diversidad en la muestra de la lengua del español de Hispanoamérica. En este mismo sentido, el apartado «Aquí y allá» pone a disposición del estudiante una rica gama del léxico español peninsular, de México y Argentina. La sección «El acento en la palabra» ha sido eliminada en esta edición.

Primer plano 3 está centrado en las necesidades comunicativas de estudiantes adultos que desean adquirir un nivel avanzado en sus conocimientos del español. Este tercer nivel presenta una orientación pragmática del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de desarrollar la competencia lingüística comunicativa. Se compone de un cuaderno de actividades en el que encontramos los ejercicios orientados a la expresión oral, además de a la comprensión lectora y a la expresión escrita. En cuanto a la expresión oral vemos actividades enfocadas a la entonación, al acento ortográfico, uso de los signos de puntuación, se trabajan las consonantes c/k/q/ch/j/x/y/l, etcétera.

ECO

Este manual está basado sobre el concepto «intensivo», por lo tanto su metodología se centra en una adquisición de la lengua de forma rápida y concentrada. Tiene como propósito acentuar la motivación del alumno. Para ello se asegura de que el alumno sepa en todo momento lo que se espera de él, qué conocimientos está adquiriendo y cuáles son los progresos que ha experimentado.

ECO 1 está diseñado para alcanzar un nivel A. Está compuesto por dieciséis unidades de las cuales las ocho primeras –correspondientes al nivel A1– poseen una sección llamada «Pronunciación y ortografía» en la que se trabajan sobre todo los aspectos segmentales. Un punto positivo es que cada unidad contiene de seis a ocho ejercicios. En sus ejercicios se trabaja:

- *Escuchar y repetir.* La comprensión oral, destreza a la que otorga gran importancia pues en una interacción la comprensión auditiva es imprescindible para llevar a cabo un diálogo.
- La entonación de las palabras, diferenciar en qué sílaba se encuentra el acento tónico de las palabras y poner el acento si es necesario.
- La correcta pronunciación de un determinado fonema y la de aquellos en los que varía su pronunciación cuando van seguidos de una determinada vocal.
- La sinalefa se trabaja al pronunciar frases en las que la última sílaba de una palabra va unida mediante una raya con la primera sílaba de la palabra siguiente.
- Reconocimiento de palabras mediante pares mínimos.

En las siguientes unidades –de la nueve a la dieciséis–, que corresponden al nivel A2, no aparece la sección «Pronunciación y ortografía». Sin embargo, en la sección «Comprensión y práctica» se trabajan los aspectos suprasegmentales de la pronunciación, tales como la sinalefa, el ritmo, la entonación, etcétera.

B Pronunciación y ortografía

La ge (g) y la jota (j)

1. Escucha y repite la pronunciación de las palabras siguientes:

La letra **G** se pronuncia [g] delante de A, O, U.

1. Jugando 2. Gonzalo 3. Gusta

La letra **G** + la vocal **U** se pronuncian [g] delante de E, I.

4. Miguel 5. Seguir 6. Guitarra

La letra **G** se pronuncia [x] delante de E, I.

7. Argentina 8. Gente 9. Corregir

La letra **J** siempre se pronuncia [x].

10. Javier 11. Ejemplo 12. Hijo

4. Contraste [x] y [g]. ¿Qué oyes?

- | | |
|------------|---------|
| a. Hago | b. Higo |
| ✓ Ajo | ✓ Hijo |
| c. ✓ Gusto | d. Gota |
| Justo | ✓ Jota |

5. Contraste [x] y [r] / [r̄]. Escribe 1 ó 2 según el orden en que lo escuches.

- | | |
|------------|------------|
| a. 2 Juego | b. 1 Caja |
| 1 Ruedo | 2 Cara |
| c. 1 Hoja | d. 2 Jamón |
| 2 Hora | 1 Ramón |

Lám. III. Pronunciación y ortografía (González y Romero, 2004)

ECO 2 está diseñado para alcanzar el nivel B1 (nivel umbral). Se compone de ocho unidades. Ninguna de ellas presenta la sección «Pronunciación y ortografía», en su lugar disponemos de la sección «Expresión oral» en la que los alumnos hablan entre ellos, pero parece ser que la pronunciación pasa a un segundo plano. El principal objetivo es que los alumnos aprendan a conversar, a relacionarse verbalmente, en definitiva que aprendan a desarrollar estructuras sintácticas. Parece ser que los rasgos segmentales y suprasegmentales han sido adquiridos en el manual anterior, por lo tanto no se trabajan en este.

ECO 3 está diseñado para alcanzar el nivel B2 (nivel avanzado). Se compone de diez unidades. Al principio de cada unidad se trabaja la comprensión auditiva escuchando grabaciones y respondiendo a preguntas.

Planet@

Este manual toma como base el enfoque comunicativo, nuevo concepto pedagógico que se va instalando en el ámbito de la enseñanza de idiomas. El

curso está articulado en cuatro niveles, cada uno de los cuales gira en torno a cinco unidades temáticas.

Las actividades que encontramos en *Planet@ 1* están enfocadas a situaciones en las que nos podemos encontrar en nuestra vida diaria como son saludar, pedir una consumición, pagar, proponer una actividad, informar sobre la profesión, etcétera. Estas situaciones son utilizadas para aumentar el léxico, aprender aspectos gramaticales como son las conjugaciones verbales y sus tiempos, los pronombres, las preposiciones, etcétera. En cuanto al material fonético solo encontramos dos actividades. En la primera tenemos que escuchar unas palabras para fijarnos en su sonido. Estas palabras contienen los fonemas que presentan un mayor grado de dificultad para la mayoría de aprendices de español como son el fonema /k/, /θ/, /g/ o /x/. En el tema dos encontramos la segunda, un ejercicio que consiste en completar las palabras con j, g, o gu.

En *Planet@ 2* y *Planet@ 3*, al igual que su antecesor, los temas giran en torno a situaciones temáticas que tienen como principal objetivo que el estudiante aprenda a desenvolverse en situaciones cotidianas. Al igual que en el libro primero, prácticamente no se profundiza en los sonidos para mejorar tanto la comprensión como la producción oral. Únicamente presentan ejercicios de «Escucha y completa» o «Escucha y responde». Todo se centra en seguir avanzando en cuanto a tiempos verbales, léxico, tipos de oraciones, etcétera.

Código ELE

Código ELE es un curso de español para jóvenes que emplea un sistema de aprendizaje sistemático. Utiliza una versión digital para satisfacer mejor las necesidades de los jóvenes. Está compuesto de tres niveles con seis unidades cada una.

En *Código ELE 1* la fonética que se trabaja es básicamente «Escucha y lee» o «Escucha y repite». Estos ejercicios se basan en la pronunciación de los sonidos CH, C + a/o/u y C + e/i, Ñ, J, G y GU + e/i, LL. También se ven las reglas de pronunciación y los signos ortográficos.

Tanto en *Código ELE 2* como en *Código ELE 3* se realiza un repaso de la gramática. Se completa con nueva gramática y mucho léxico pero en cuanto a aspectos fonológicos no encontramos nada en el «Libro del alumno». Vemos que apenas se trabaja la fonética. En los manuales dirigidos a adultos se trabaja más la fonética aunque se considera más importante enseñarla a edad temprana.

Chicos Chicas

Manual dirigido a adolescentes que utiliza el enfoque comunicativo a través de situaciones cotidianas que facilitan la adquisición de la competencia comunicativa y sociocultural. Diseñado a partir del *Marco Común Europeo de Referencia*.

El libro del alumno *Chicos Chicas 1* contiene ocho unidades con dos lecciones por unidad. En las competencias lingüísticas contiene un apartado dirigido a la fonología. En dicho apartado se estudian las frases interrogativas y exclamativas, la acentuación, los sonidos y las grafías *r* y *rr*, *z* y *c*, *j* y *g*. Aparte de las ocho unidades presenta un primer contacto donde el alumno se familiariza con las palabras y las letras. Aquí además de los habituales ejercicios de escucha y escribe o repite, encontramos un cuadro con reglas ortográficas. En las actividades donde se trabaja la acentuación de las palabras se explica cómo identificar las palabras agudas, llanas y esdrújulas por medio de las reglas de acentuación y ejemplos. En las actividades correspondientes a la pronunciación de las consonantes expuestas anteriormente se trabaja mediante la audición, las diversas circunstancias para su diferente pronunciación, y la expresión oral y escrita.

ACENTUACIÓN DE LAS PALABRAS



1. Escribe estas palabras en tu cuaderno. Separa las sílabas.
2. Escucha y rodea la sílaba acentuada.

- | | | | |
|------------|------------|--------------|--------------|
| • profesor | • años | • bolígrafos | • mochila |
| • Carmen | • número | • estuche | • escuchamos |
| • edad | • cuaderno | • lápiz | • exámenes |

La sílaba acentuada puede ser la última (edad), la penúltima (estuche) o la antepenúltima (número).



3. Pronuncia estas palabras. Luego, escucha y comprueba.

- | | | | | |
|-----------|-----------|-------------|------------|-----------|
| • español | • América | • nosotros | • Perú | • ustedes |
| • usted | • trece | • veintidós | • junio | • agosto |
| • tenemos | • sábado | • hola | • profesor | • México |

Lám. IV. Fonética. (Palomino, 2002)

Chicos Chicas 2 sigue los mismos principios metodológicos y didácticos que el nivel 1. Contiene ocho unidades con dos lecciones por unidad. En este segundo nivel dentro de la sección «Competencias lingüísticas» ya no aparece la destinada a la fonología, ahora tan solo encontramos la competencia gramatical y la léxica. Antes de iniciar las unidades nos ofrece un repaso en el cual se repasan la mayoría de aspectos gramaticales vistos en el nivel 1. En cuanto a repaso de material fónico no ofrece nada. En las últimas páginas disponemos de tablas de conjugación.

Chicos Chicas 3, también basado en el “Marco de referencia europeo”, contiene una temática diseñada para los jóvenes. Se compone de ocho unidades agrupadas en cuatro ámbitos (personal, escolar, público y profesional) cerrados con una tarea final. Las unidades contienen cuatro competencias: pragmáticas, gramaticales, léxicas y generales. Las primeras cuatro páginas son un repaso de vocabulario, gramática y verbos. Al terminar las unidades disponemos de ocho páginas de gramática.

Los Trotamundos

Los Trotamundos es un curso de español para extranjeros dirigido a los niños el cual propone una metodología y unas estrategias de aprendizaje que combinan las actividades lúdicas con la adquisición de una real competencia comunicativa adecuada a la edad. Tiene una estructura ágil y sistemática. El aprendizaje está basado en la realización de actividades variadas y motivadoras en una clase dinámica.

Los Trotamundos 1 tiene doce unidades. Cada unidad tiene dos lecciones de dos páginas cada una, más dos páginas de juegos, canciones y episodios de un cómic. Cada lección tiene dos partes, en la primera está lo nuevo que se va a aprender y en la segunda parte hay ejercicios y actividades. Contiene un ejercicio en la unidad 0 de «Escucha y repite» destinado a mejorar la pronunciación de las letras ñ, h, ch, b, v, ll, r, j, g, z, q, c. Al final del manual encontramos tres páginas dedicadas a la pronunciación donde se vuelve a trabajar con los sonidos anteriores, las tildes y las sílabas acentuadas.

Pronunciación y Ortografía

Copia estas palabras, subrayando la sílaba acentuada y añadiendo la tilde donde haga falta.

empezar
terminar

vivir
empiezo

(yo) termino
(yo) vivo

(él) empezo
(ella) termino

(tú) viviste



Escucha y repite, y fíjate en la ortografía.

El trabajo de Daniel es muy interesante. Es veterinario. (el trabajo = sustantivo)
Él trabajó en muchos países cuando era joven. (él trabajó = verbo en pasado)

Ahora añade las tildes a estas frases:

Vamos, acabate ya el desayuno.

Mi hermano ya desayuno a las siete.

Yo desayuno mas tarde.



Lám. V. Pronunciación y ortografía (Marín y Morales, 1998)

Los Trotamundos 2 tiene diez unidades. Cada unidad tiene dos lecciones de tres páginas cada una, más dos páginas con canciones, proyectos...y seis episodios de un cómic. Cada lección tiene dos partes: en la primera está lo nuevo que se va a aprender y en la segunda parte hay ejercicios y actividades. Contiene

once apartados llamados «Pronunciación y ortografía» que consisten en «Escuchar y repetir», colocar la letra adecuada, identificar la sílaba acentuada, colocar la tilde. En el apéndice tenemos otra sección «Pronunciación y ortografía» donde se ven los sonidos del español y el acento en la palabra.

Los Trotamundos 3 tiene diez unidades llamadas ‘misiones’, cada unidad tiene dos lecciones llamadas ‘objetivos’. Contiene dieciséis páginas de repaso y fichas de gramática. No presenta ningún ejercicio de fonética.

Fonética, entonación y ortografía

A causa de las dificultades que a lo largo del tiempo ha presentado la enseñanza de la pronunciación así como la prácticamente carencia que presentaban los manuales de E/LE, se ha llegado a la necesidad de sacar al mercado un curso dirigido exclusivamente a la enseñanza de la pronunciación y entonación.

En este manual se trabajan: en la primera parte (capítulos 1 a 21), las vocales y consonantes; en la segunda (capítulos 22 a 28), el acento, el ritmo y las formas entonativas; por último, se estudia la ortografía, la cual se va repasando durante todos los capítulos mediante notas y cuadros explicativos.

En cuanto a las vocales y consonantes se presentan con una sencilla descripción y visualización del sonido, con prácticas de audición y repetición. Se estudian las vocales, fuertes/abiertas, débiles/cerradas, el diptongo y el triptongo, etcétera. Respecto el acento, se trabaja la identificación de la sílaba tónica y las reglas de acentuación. Finalmente se estudia la entonación en frases afirmativas, interrogativas y exclamativas.

3.2. Análisis teórico

En este punto nos dispondremos a destacar las ideas que más nos han llamado la atención tras la lectura de algunos artículos relacionados con la fonética en la enseñanza del español como lengua extranjera. La mayoría de ellos

han sido recopilados de revistas notorias como: *Marco ELE*, *Foro de Profesores de E/LE*, *Red ELE*, etcétera.

En el análisis de la adquisición del fonema /r/ en estudiantes estadounidenses, José María Pérez López (2011) nos dice que un hablante no nativo del español, puede tener serios problemas a la hora de desenvolverse entre hablantes de su lengua meta, aunque este tenga un nivel aceptable de dicha lengua, si su acento se ve muy marcado por los rasgos de su lengua materna (L1).

Según Gardner y Lambert los alumnos persiguen dos objetivos diferentes, los cuales les empujan a iniciarse en una segunda lengua (L2). El primer tipo es de carácter *instrumental* y es plenamente comunicativo. Estos alumnos durante su aprendizaje se marcarán como objetivos la superación de exámenes, la progresión de sus estudios y el ascenso en su carrera profesional. El segundo tipo es de carácter *integrador*. En este caso, el estudiante posee un gran interés por conocer la gente y la cultura de la lengua meta, lo que supone al aprendiz un esfuerzo por integrarse de forma plena en dicha sociedad para ser aceptado socialmente. Pondrá especial atención a la pronunciación para intentar reproducir con la mayor precisión el acento, el ritmo y la entonación de sus interlocutores.

El progreso por el que transcurre la etapa del aprendiz de una segunda lengua atraviesa por tres fases diferentes:

- a) *Fase de aproximación*. En esta fase el alumno debe ser capaz de reconocer los patrones fónicos del español y producir esquemas básicos.
- b) *Fase de profundización*. En ella el alumno deberá ajustar cada vez más su pronunciación a la del español para conseguir expresar los diferentes estados emocionales.
- c) *Fase de perfeccionamiento*. Esta última fase consiste en pulir la pronunciación del estudiante con el fin de que se asemeje a la de un nativo.

La principal dificultad con la que se tropiezan los estudiantes estadounidenses es con el fonema /r/¹ en posición intervocálica. La combinación de este fonema con las consonantes /t/ y /d/, también supone un escollo para ellos debido a que ambas son alveolares en inglés. Una tercera dificultad es la combinación con las cinco vocales españolas, la cual radica en la existencia de once vocales que conforman el inventario fonético estadounidense. La experiencia didáctica llevada a cabo por Pérez le ofreció datos cualitativos que demostraban que los alumnos eran conscientes de sus errores, y que por tanto, una explicación sobre el modo de articulación supondría un método efectivo de autocorrección.

Podemos apoyar el trabajo de Pérez con el artículo de Juan Carlos Tordera Yllescas (2009), quien nos presenta cómo se puede enseñar a un hablante no nativo, aquellos sonidos líquidos que no estén presentes en su lengua materna. Para este estudio, Tordera lleva a cabo una descripción de cómo adquieren los fonemas los niños, los cuales, entre los seis y diez meses empiezan a desarrollar un protohabla: el *balbuceo*. Esta metodología pretende descubrir por qué se crean los problemas en los adultos a la hora de reproducir los fonemas que no pertenecen a su sistema fonológico.

Sobre el protohabla existen varias posturas; se cuestiona si es o no un precursor del desarrollo del lenguaje. Por un lado, Jakobson, con su teoría estructuralista, defendía que el balbuceo no era una pieza fundamental en el proceso del habla. En dicha teoría, afirmaba que el niño adquiere su sistema fonológico mediante contrastes máximos, es decir, adquirido un fonema, el siguiente fonema en ser adquirido será aquel que guarde una oposición mayor con el anterior. Según Jakobson, la adquisición de fonemas mantiene un orden innato y universal. En primer lugar, se adquiere el contraste consonante/vocal, en segundo lugar, el contraste nasal/oral y en tercer lugar, los contrastes grave/agudo y denso/difuso. La adquisición del sistema fonológico se rige por dos criterios: 1) modo de articulación, mediante el cual el niño diferenciará las vocales de las consonantes y dentro de las consonantes las oclusivas de las fricativas; 2) punto

¹ El fonema /r/ español se caracteriza por tener un punto de articulación alveolar y un modo de articulación vibrante/liquido, frente al fonema /r/ del inglés de Norteamérica cuyo punto de articulación es retroflejo y su modo de articulación es palatal (Pérez, 2011:54).

de articulación, en el que el niño deberá clasificar los fonemas según su punto de articulación.

Por otro lado, Mowrer (cit. en Tordera, 2009) defendía que *el balbuceo era el antecesor directo del habla, pues el niño en un principio tiene la capacidad de reproducir todos los sonidos para posteriormente reducirlos al conjunto de sonidos pertinentes de una lengua.*

A la edad de un año, el niño es capaz de reproducir sus primeras palabras, primeras unidades lingüísticas reconocibles a las que el niño otorga un significado. Es en este momento cuando podemos hablar de los primeros fonemas, pues se observan unidades mínimas.

Respecto a las teorías del desarrollo fonológico destacan la *Teoría conductista*, la *Teoría prosódica*, la *Teoría de la fonología natural*, la *Teoría biológica*, la *Teoría cognitiva* y la *Teoría estructuralista*.

Teoría conductista

Autores como Mowrer y Olmsted defienden que el desarrollo fonológico del niño está basado en el ensayo y el error. El niño es capaz de reproducir todos los sonidos del adulto. Sin embargo, no todos prosperarán, solo aquellos que se vean premiados de alguna manera.

Teoría prosódica

Esta teoría propuesta por Waterson, defiende que la adquisición fonológica no va de las unidades mínimas (segmentos) a las unidades mayores (suprasegmentos), sino más bien al contrario.

Teoría de la fonología natural

Según Stampe, el niño no imita a los adultos, tal como afirma la *Teoría conductista*, sino que reproduce los sonidos de forma innata y universal. El niño, por tanto, crea la estructura fonológica de su lengua a partir de la producción

fonética de los adultos mediante los procesos de simplificación, limitación y reordenación.

Teoría biológica

Esta teoría desarrollada por Locke, defiende que la evolución del balbuceo en cada niño es similar, y en ella ya aparecen los principales sonidos del lenguaje, como son las vocales, las explosivas, las nasales y las semivocales. Con esta fase inicial controlada, el niño comenzará a reproducir las palabras con pequeños errores que poco a poco irá perfeccionando. Se distinguen tres etapas: 1) estadio prelingüístico, en el que el niño advierte que puede ofrecer información sobre sus deseos y necesidades mediante sus vocalizaciones; 2) el niño perfecciona sus vocalizaciones para conseguir sus objetivos, con lo cual, es cuando aparecen las primeras palabras; 3) en la última etapa, el niño tratará de ajustar sus producciones a las del adulto.

Teoría cognitiva

Esta teoría, amparada por autores como Ferguson, Macken y Menn, entre otros, defiende que los niños formulan hipótesis sobre el sistema fonológico que están adquiriendo para posteriormente experimentar con ellas basándose en sus experiencias lingüísticas con adultos. Según esta teoría, en un principio el niño trabajaría con las reproducciones que forman parte de su conocimiento innato. A medida que su vocabulario aumenta, llevaría a cabo la tarea de relación de sonidos y su clasificación.

Finalmente, Tordera plantea la Teoría estructuralista como la mejor opción para la enseñanza de una lengua extranjera. Según la teoría de Jakobson, ningún discente opondrá el fonema /l/ al fonema /r/, pero sí apreciará el fonema /r/ como un alófono del fonema /l/. En el caso de que una lengua solo disponga de un único fonema líquido, los fonemas líquidos españoles /l/, /r/ y /r/ serán considerados

variantes alofónicas de un solo fonema líquido (Tordera, 2009). Esto es lo que ocurre en japonés y en chino.

En cuanto a la enseñanza de la pronunciación en alumnos chinos, Silvia Planas Morales nos dice que se ha demostrado que si se le otorga prioridad a los aspectos entonativos, estos adquieren importantes resultados en cuanto a pronunciación.

Para Planas *la pronunciación no es tan solo distinguir y articular correctamente los sonidos, también es dominar la distribución acentual de la lengua extranjera (LE), el ritmo y organización de las palabras en grupos fónicos con función sintáctica, así como adjudicar la entonación significativa y expresiva de las oraciones, según el contexto comunicativo* (2009). Podríamos decir que, desde su punto de vista, para controlar la LE, desde una perspectiva metafórica, el alumno debe aprender a cantarla.

Elisa Gironzetti y Alberto Pastor Sánchez nos explican, que a la hora de la adquisición de una LE se pueden producir una serie de errores que dependen de la similitud fonética que existe entre la L1 y la L2. Los sonidos idénticos en ambas lenguas no crearán dificultad en el aprendizaje. Los sonidos nuevos podrán ser adquiridos de forma, que se aproxime de forma muy positiva a la pronunciación nativa; esto es, debido a la carencia de posibles interferencias. Por último, los sonidos similares serán los más problemáticos por crear interferencias en los estudiantes.

El sistema de enseñanza verbo-tonal se basa en el concepto *sordera fonológica*, es decir, la persona que aprende una LE, al no poder asociar los nuevos sonidos con ninguno de los que forman parte de su corpus lingüístico, automáticamente los pasa por alto sin prestarle atención (Gironzetti y Pastor, 2007). Este caso tiene relación con el planteado por Tordera, en el cual, el discente considerará como variantes alofónicas de los fonemas de su lengua, aquellos fonemas que no existan en la suya (2009). Esta eliminación de rasgos fonéticos, debe ser tratada mediante una reeducación de la percepción para que el alumno consiga llegar a percibir aquellos contrastes inexistentes en su L1. Según

el método verbo-tonal, la pronunciación debería estar integrada durante todo el periodo de aprendizaje.

Si Gironzetti y Pastor hablaban de los errores causados por la similitud de lenguas, Alfredo Herrero de Haro y María Antonieta Andión Herrero nos hablan de los errores a causa del filtro que existe entre la lengua meta y la origen (2011).

Cuando aprendemos un idioma accedemos a los sonidos a través del filtro particular de nuestra lengua materna. Es por esta razón, que en la segunda lengua aparezcan rasgos propios de los acentos particulares de nuestra primera lengua, lo cual produce interferencias que pueden llegar a entorpecer la comunicación.

A diferencia de los manuales de enseñanza del español, donde se intenta dar cabida a todos los aspectos léxicos como suprasegmentales del español peninsular y del americano, el inglés se centra en un solo sociolecto, considerado como el más prestigioso, el más fácil de entender y el más estudiado por los lingüistas, nos referimos al llamado RP, siglas de *Received Pronunciation*².

La parte dedicada a la fonética y a la producción oral en los manuales de E/LE, se limita a explicar la representación ortográfica de distintos fonemas, sin detenerse en cómo se han de pronunciar correctamente (Herrero y Andión, 2011).

Entre los estudios de transferencias de la L1 a la L2 podemos destacar el realizado por Herrero, en el que comprobó *que las transferencias positivas y negativas de un dialecto británico determinan el dominio de la fonética de una lengua extranjera, (...) (2010).*

En relación al material didáctico para mejorar la pronunciación, Elena Foz Colás, María Jesús Martínez Domínguez y María Asunción Requena Andreu explican, que los alumnos deben escuchar español en las clases para poder utilizar el idioma como vehículo de expresión y captar las situaciones dependiendo de la entonación utilizada (2009).

Los hablantes húngaros no tienen problemas prácticamente con ningún fonema de la lengua española. Su problema radica en la entonación, pues tienden

² *Received* significa ‘recibido’, y quiere decir lo mismo que en la Inglaterra del siglo XIX, ‘aceptado en la mejor sociedad’.

a acentuar las primeras sílabas, suavizan los sonidos fuertes y ejercen una apertura vocálica en demasía.

En estos casos, los autores nos aconsejan que la poesía nos puede ser de mucha utilidad en la enseñanza de la pronunciación y la entonación. Esta metodología, debido a lo rítmico de la poesía, demuestra que si se le otorga prioridad a los aspectos entonativos, como nos decía Planas, se pueden alcanzar mejores resultados (2005).

Tal como dice Irene Villaescusa Illán, cabe la posibilidad de que los errores de pronunciación puedan ser vistos por los nativos como una falta de interés por la inserción social o como un problema de actitud (2009).

Se presupone que el español es una lengua fácil de pronunciar ya que se pronuncia de manera similar a como se escribe, es decir, se le considera una lengua fonética.

Tenemos que dar por hecho que la parte fónica de un enunciado es parte fundamental de la desambiguación de un contexto concreto. Podríamos decir, que la entonación es la base prehistórica de la comunicación, una base que no se debe pasar por alto, y por tanto, hay que adjudicarle la importancia que merece.

El siguiente cuadro es un resumen realizado por Irene Villaescusa. En él se reflejan las ideas que Iruela (cit. en Villaescusa, 2009) expone en su artículo *¿Qué es la pronunciación?*:

Otras competencias	Zonas de intersección
Léxica	La competencia fónica se yuxtapone a otras competencias, mediante: La identificación oral de los ítems (conocer una palabra significa poder pronunciar una palabra con claridad y reconocerla auditivamente; pensemos en pares mínimos del tipo pollo/bollo, cara/casa);
Gramatical	La morfología (he ido/ha ido, pase/pasa); La sintaxis, asociada a la entonación (especialmente, en las oraciones subordinadas, preguntas o exclamaciones); El ritmo de las palabras átonas (especialmente, pronombres y preposiciones se apoyan en el verbo al que acompaña y su pronunciación se relaja: voy a mi casa);
Ortográfica	Las idiosincrasias de la escritura relacionadas con el sonido y cuya relación no es siempre directa (por ejemplo, la letra c representa dos fonemas /k/ y /θ/ en el español peninsular);
Ortoépica	La competencia oral, la realización del discurso oral; La lectura.

Tab.1. Intersección entre competencias (Villaescusa, 2009)

Villaescusa (2009) nos dice que se puede pensar de forma errónea que el profesor que enseña una lengua no tiene por qué poseer conocimientos de fonética, idea equivocada puesto que esos conocimientos ayudan al profesor a identificar y corregir los errores de sus estudiantes.

En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), en su sección 5.2.1.4. *La competencia fonológica* (p. 113) se especifican los siguientes contenidos de pronunciación:

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etcétera).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*):
 - Acento y ritmo de las oraciones.
 - Entonación.
- Reducción fonética:
 - Reducción vocal.
 - Formas fuertes y débiles.
 - Asimilación.
 - Elisión.

Actualmente, el orden en el que se enseña la fonética suele corresponder al de su estudio, es decir, primero se describen los elementos segmentales como los fonemas y sus alófonos. En segundo lugar, se describen las vocales y las consonantes, según el modo de articulación –oclusivas, fricativas, velares, etcétera– y el punto de articulación –bilabiales, dentales, líquidas, etcétera–. Finalmente, se trabaja el plano suprasegmental tales como la sílaba, el acento, las pausas, el ritmo y la entonación. Sin embargo, últimamente hay una inclinación

por invertir este método –recordemos la Teoría prosódica propuesta por Waterson (Tordera, 2009)– debido a la importancia que están recibiendo los elementos suprasegmentales y *la perspectiva de “arriba abajo”*, –así lo recuerda Tordera en los trabajos de Gil, 2007; Cortés, 2002 y PCIC, 2006–, la cual defiende empezar por la prosodia hasta llegar a los sonidos, debido al papel que juega en el significado de los enunciados.

Tal y como refleja el “Diccionario de la lengua española” (Real Academia Española, 2001), la ortoepía –“Arte de pronunciar correctamente”– y la ortofonía –“Corrección de los defectos de la voz y de la pronunciación”– forman parte de la ortología –“Arte de pronunciar correctamente y, en sentido más general, de hablar con propiedad”–.

Para Carme Carbó, Joaquim Llisterri, María Jesús Machuca, Carme de la Mota, Mostserrat Riera y Antonio Ríos el objetivo de la enseñanza de la pronunciación es conseguir una producción lo más ajustada posible de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua (2003) . Para ello, el profesor de español deberá tener unos conocimientos básicos de fonética de la L1 –hay que tener en cuenta que lo ideal sería que también tuviera conocimientos de fonética de la L2– para corregir los errores de sus alumnos. Tal observación, ya la vimos anteriormente en el artículo de Villaescusa, quien afirmaba que dichos conocimientos ayudan al profesor a identificar y corregir los errores de sus estudiantes (2009).

Los casos de interferencias en el proceso de aprendizaje de una lengua son variados y entre ellos podemos encontrar algunos como:

- a) La inexistencia de un sonido del español en la lengua materna del alumno. Como por ejemplo el sonido palatal lateral, que no existe en inglés, lo que provoca serios problemas a la hora de producirlo.
- b) La existencia de un sonido del español semejante pero no igual en la lengua materna del alumno. Como por ejemplo la dental oclusiva sorda /t/ española que en inglés es alveolar.

- c) La existencia de un mismo sonido en ambas lenguas pero con un uso social diferente. Como en el caso del árabe cuyo sistema fonológico solo posee tres vocales (/a/, (/i/, /u/), lo que provoca que los estudiantes árabes tengan problemas a la hora de producir las vocales medias (/e/, /o/).

En cuanto al estudio de la entonación, en los diferentes niveles encontramos que en el nivel inicial, el contenido se centra en la “segmentación del discurso en grupos fónicos” y en la “identificación y realización de los patrones entonativos básicos”. En el intermedio, se estudian las interrogativas indirectas y las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales. En el nivel avanzado, los tres tipos de subordinadas. Por último, en el nivel superior solo se mencionan “las estructuras sintácticas” a las que se añaden los “matices expresivos de la entonación”.

Un dato curioso es la atención de la enseñanza de la pronunciación en los manuales dependiendo si estos han sido publicados en España o en el extranjero. La mayoría de los publicados en España, apenas hacen referencia a la pronunciación, únicamente encontramos dos o tres ejercicios por unidad. En ellos se presentan ejercicios para poder distinguir la relación entre grafía y sonido, la función fonológica del acento, los patrones acentuales de las palabras en español y la relación entre modalidad oracional y patrón entonativo. En cambio, en los manuales publicados en el extranjero, las explicaciones gramaticales enfocadas a la descripción de la pronunciación en español ocupan una parte considerable. Este hecho, se justifica con la teoría de que en España no hace tanta falta el material dedicado a la pronunciación, debido a que el profesor es nativo, por lo que el alumno posee a su profesor como modelo, mientras que en el extranjero al carecer de este punto a favor la enseñanza de la pronunciación se hace más necesaria. Este planteamiento parece erróneo, ya que los materiales publicados en España se comercializan al extranjero. Los manuales también los podemos dividir en dos tipos: los que tienen en cuenta la lengua materna del alumno y los que no. En cualquiera de los dos modelos, ambos dedican una mínima parte al estudio de los

elementos suprasegmentales, a los que dan un enfoque estructuralista³ y no comunicativo⁴.

Los ejercicios destinados a la adquisición de una mejor pronunciación, se basan en la mayoría de los casos en el archiconocido «escucha y repite», método que parece resultar poco efectivo ya que el alumno no consigue discernir en su totalidad los nuevos sonidos, lo que le conduce a sustituirlos por los que más se asemejan en su lengua materna, proceso conocido por *sordera fonológica*.

La competencia comunicativa que tengamos en una lengua no materna dependerá de la pronunciación que hayamos adquirido en su aprendizaje. Este aspecto, expuesto por Antonio Hidalgo Navarro y Adrián Cabedo Nebot, es uno de los principales problemas a los que se enfrenta el profesor de E/LE ya que dispone de una escasa producción de herramientas didácticas y metodológicas (2011-2012).

La conocida escasez de materiales dedicados a la entonación es afirmada por Cortés (cit. en Hidalgo y Cabedo, 2011-2012), quién propone algunas de las posibles causas de dicha situación:

- Ni todos los diseñadores de materiales ni todos los profesores son conscientes de la importancia de la entonación.
- Pocos profesores han recibido una formación específica en didáctica de la pronunciación y menos aún han tenido ocasión de estudiar el fenómeno entonativo.
- La tradición fonológica se centra en los fonemas y se ocupa poco de los fenómenos suprasegmentales –acentuación, ritmo, entonación, etcétera–.
- Profesores y lingüistas suelen aducir que la entonación es un fenómeno difícil de describir, de donde se extrae la conclusión precipitada de la

³ Método definido por Saussure por el cual se ha de estudiar la lengua como un sistema.

⁴ El enfoque comunicativo se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua, como enfoque notional-funcional o como enfoque funcional. De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

imposibilidad de su enseñanza; sin embargo, es esa misma complejidad la que nos obliga a abordar decididamente su enseñanza en la LE.

Siempre se ha dicho que existe un periodo de edad en el cual somos más receptivos a la hora de adquirir la entonación de una segunda lengua. Este periodo se extiende hasta los dieciséis años y se basa en un problema teórico conocido como «hipótesis del periodo sensible». Pasado este periodo sensible se supone que la adquisición de los rasgos segmentales y suprasegmentales se verán frenados a causa de una pérdida de la capacidad asimilativa. Sin embargo, hay autores que se están en contra de esta hipótesis, como es el caso de Kelz (cit. en Hidalgo y Cabedo, 2011-2012), quien piensa que los adultos son igualmente competitivos en la adquisición del componente fónico siempre y cuando su flexibilidad articuladora no se vea mermada.

Uno de los métodos más utilizados en la enseñanza de la prosodia es el de «escuchar y repetir». Este método tiene sus bases en los métodos estructuralista y conductista. Del estructuralista recoge que el lenguaje es exclusivamente oral, por tanto, es este plano el que debe enseñarse. Este método suele generar algún que otro inconveniente. El alumno se limita a escuchar para seguidamente imitar lo reproducido con la mayor exactitud posible. Las características de esta repetición se almacenan en la memoria a corto plazo, con lo cual, cuando se encuentre en una situación real necesitará la información almacenada en la memoria a largo plazo y es en este momento, cuando reparará en que no dispone de dicha información.

Existe una lista de ejercicios de Cortés (cit. en Hidalgo y Cabedo, 2011-2012) enfocados en esta línea:

- Escuchar unos enunciados, concentrándose en la entonación.
- Escuchar y repetir.
- Escuchar un poema y repetirlo tarareándolo.
- Leer en voz alta un texto o unas frases en las que se ha marcado la prosodia.

- Cada alumno se inventa una palabra –por ejemplo, ‘blablabla’– y, repitiendo exclusivamente esa palabra, dialoga con su compañero.
- Practicar diálogos en parejas o un alumno con el profesor o con el locutor de la casete.
- Identificar similitudes y diferencias entonativas entre una serie de enunciados.
- Leer –y grabar– y luego contrastar la propia entonación con la del modelo.
- Identificar los núcleos de unos contornos entonativos.
- Escuchar unos enunciados y decir en cada caso si se trata de un enunciado declarativo o bien de una pregunta.
- Escuchar unos enunciados y señalar en cada caso de cuál de las opciones escritas se trata.
- Escuchar unos enunciados y decir en cada caso si el contorno respectivo tiene un final ascendente, descendente o suspendido.
- Leer un diálogo del libro y reflexionar sobre dónde se encuentran las inflexiones tonales.
- Acompañar con movimientos de la mano o del brazo la entonación de un discurso.
- Escuchar unos enunciados y observar las transcripciones entonativas respectivas.
- Escuchar varios enunciados y escoger el correspondiente a la curva melódica que aparece dibujada en el manual.
- Escuchar un diálogo y colocar los signos de puntuación pertinentes (. o ¡! o ¿?) en una transcripción.
- Escuchar /leer y transcribir la entonación.
- Dado un texto escrito con su correspondiente transcripción entonativa, explicar el sentido de unas inflexiones tonales.
- Pares mínimos –discriminación, según el contexto–, por ejemplo, al alumno se le presenta dos preguntas y una respuesta para que él decida cuál es la pregunta más probable en ese contexto.

- Escuchar una grabación y después contestar un test de elección múltiple acerca de la actitud de los participantes, las circunstancias en que se hallan, etcétera.
- Dividir en grupos fónicos unas frases escritas y analizarlas entonativamente.

En cuanto a principios didácticos, Agustín Iruela nos dice que para William Littlewood, la enseñanza de la lengua oral debe pasar por varias etapas que pasan por una práctica inicial controlada, a una final de interacción real. Durante esta progresión el alumno deberá realizar una serie de actividades para alcanzar su objetivo (Iruela, 2007):

- a) Práctica pre-comunicativa. El alumno practica cualquier elemento lingüístico pero sin intercambiar información.
- b) Práctica comunicativa. El alumno debe transmitir información nueva utilizando las estructuras o expresiones vistas con anterioridad.
- c) Comunicación estructurada. Similar a la comunicativa con la diferencia de que el alumno tiene la libertad de crear estructuras nuevas e impredecibles, con lo cual nos acercamos a una comunicación real.
- d) Comunicación auténtica. En esta práctica final el alumno no dispone de unas estructuras prefijadas con lo cual todas las frases emergen de forma espontánea.

El objetivo final de la enseñanza de la pronunciación es capacitar al alumno de una buena competencia fónica para poder desenvolverse sin dificultad en situaciones reales. Este objetivo, se puede alcanzar mediante tres vías diferentes: la enseñanza centrada en la pronunciación, en el aprendizaje y en el significado.

La enseñanza *centrada en la pronunciación* se centra en que el alumno adquiera por un lado unos buenos conocimientos del sistema fónico –distinción de fonemas, ritmo de la lengua, etcétera– y por otro lado que consiga alcanzar una buena competencia tanto en la percepción como en la producción oral.

La enseñanza *centrada en el significado* propone al alumno que use la lengua oral para intercambiar información y actitudes. Su atención se centrará en la comunicación pero al mismo tiempo se trabajará la pronunciación.

La enseñanza *centrada en el aprendizaje* persigue que el alumno progrese de forma autónoma en la adquisición de su competencia fónica.



Gráf. 1. Objetivos de la enseñanza de la pronunciación (Iruela, 2007)

Lidia Usó Viciado nos muestra las opiniones que tienen los profesores de E/LE en cuanto a la enseñanza de la pronunciación, considerada por muchos una destreza que entraña cierta dificultad y despierta cierto disgusto (2009).

La enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado diferentes formas de enfoque. La pronunciación ha pasado por épocas en las que no se la tenía en cuenta, como con el método de gramática y traducción, y por otros en los que recibía un papel principal, como el audiolingüismo⁵ aparecido hacia finales de los años cincuenta. Este método buscaba como principal objetivo que la pronunciación del aprendiente se acercara lo máximo posible a la del nativo. Pero este método perdió importancia durante los años setenta y ochenta, en los que la

⁵ Método basado en los nuevos planteamientos de la investigación lingüística y psicológica del aprendizaje, que tienen lugar durante los años treinta y cincuenta, principalmente, en los Estados Unidos.

pronunciación cayó en el olvido. Fue ya en los años noventa, cuando se recuperó de nuevo el interés por la enseñanza de una buena pronunciación mediante el enfoque comunicativo, el cual otorgaba una mayor preferencia a la comunicación oral, aunque su objetivo no es tanto llegar a la pronunciación nativa sino la inteligibilidad.

Bartolí (cit. en Usó, 2009) se muestra contrario a los manuales, ya que en estos la escritura domina sobre las demás competencias. En este sentido piensa que dicha base adquirida, base lecto-escritora, es perjudicial para el proceso de adquisición fónica debido a que el alumno asocia la ortografía con su producción oral, lo que considera un error porque el alumno deja de prestarle atención a los rasgos fónicos exclusivos de la interacción oral.

Para finalizar con este análisis, hablaremos sobre el uso de herramientas informáticas que buscan mejorar la enseñanza de la pronunciación en los alumnos. Esta perspectiva nos la muestra Adrián Cabedo Nebot, quien defiende que en los cursos de fonética deberían aparecer aspectos como las sílabas, la entonación o algunos signos ortográficos (Cabedo, 2012). Los manuales dirigidos exclusivamente a la fonética son escasos, con actividades poco atractivas que no van más allá del «escuche y repita» o «lea los siguientes dobletes». Desde su punto de vista el profesor no habrá fracasado si no consigue que el estudiante pronuncie un fonema como un nativo.

Cabedo nos informa sobre las posibilidades que tenemos en Internet de encontrar algunos programas para el estudio de la fonética. Es el caso de PRAAT, programa de libre acceso que presenta una amplia gama de aplicaciones como la realización de diferentes mediciones acústicas, o la modificación de la velocidad de habla o la forma de la curva melódica. Una utilidad interesante es la visualización de la curva melódica, lo que nos facilita la identificación –interrogativo, exclamativo, declarativo– por comparación de la intención del enunciado. A su vez, admite modificar la curva melódica, lo que nos permite transformar un enunciado interrogativo en exclamativo por ejemplo.

4. Práctica

En el siguiente punto, hemos realizado una serie de grabaciones a estudiantes de diferentes lenguas, para a continuación, realizarles una pequeña encuesta que hemos recogido de un artículo de José María Pérez López: “Análisis de la adquisición del fonema /r/ en español por aprendices estadounidenses desde la fonética auditiva y articulatoria”.

A continuación, analizaremos de forma superficial algunos rasgos llamativos de la pronunciación de nuestros estudiantes orientales.

Como dato decir, que todos consideran que sus errores fonéticos se deben a la inexistencia en su lengua materna –excepto la estudiante francesa quien considera que se debe a la influencia materna– y que todos ellos comparten la dificultad de pronunciar el sonido [θ] –aunque el estudiante coreano en menor grado–.

Eli es un estudiante chino de 23 años. A pesar de que en el cuestionario ha marcado el sonido [θ] como el que le resulta más difícil de pronunciar, en la audición parece ser que es el sonido [r]. Con el sonido [θ] observamos que realiza el fenómeno del seseo. Sin embargo, el sonido [r] lo pronuncia de dos formas diferentes, lo cual nos indica que no lo controla mucho. En posición intervocálica se puede apreciar una inclinación a la nasalización, mientras que en posición final tiende a una lateralización.

Yun es un estudiante coreano (Corea del Sur) de 30 años del centro de lenguas de la Universidad de Almería. Yun realiza una completa lateralización del fonema /r/ en posición inicial, aunque es consciente de su error, en la práctica le resulta complicado recordarlo y corregirlo.

La encuesta es la siguiente:

1. La entonación del español te resulta difícil y puede crearte problemas cuando comunicas en español:
 - a) SÍ
 - b) NO
2. Los errores fonéticos que crees que tienes a qué pueden deberse:
 - a) Influencia de tu lengua materna
 - b) Inexistencia en tu lengua materna

- c) Nunca nadie me los corrigió
3. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de pronunciar?
- a) /T/
 - b) /D/
 - c) /J/
 - d) /R/
 - e) /Z/
4. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de percibir cuando oyes hablar a nativos?
- a) /R/
 - b) /D/
 - c) /T/
 - d) /G/
 - e) /Z/
5. ¿Qué diferencia observas entre PERO / PERRO?

5. Conclusiones

A partir del análisis realizado a los diferentes manuales que hemos utilizado, podemos proceder, a exponer una serie de propuestas con la intención de plantear algunos puntos que podrían ayudar a mejorar el aprendizaje de la competencia fonética de los estudiantes de español como lengua extranjera.

Incluir más ejercicios en los manuales de E/LE sería una iniciativa más recomendable para conseguir el objetivo que nos proponemos con este trabajo. Como hemos podido comprobar, los manuales de español como lengua extranjera, por lo general, se constituyen de tres libros, de los cuales normalmente solo el primero suele contener las actividades destinadas a mejorar los aspectos fónicos. Además, el número de actividades es muy reducido, suelen ser dos o tres.

Pensamos, que la fonética no debe ser trabajada solamente en los primeros niveles. Suelen ser los primeros niveles los encargados de la enseñanza del material fonético de la lengua extranjera. Respecto a este punto, creemos que todos los niveles deberían contener información y actividades para fortalecer durante todo el aprendizaje

una comprensión auditiva eficaz, pero sobre todo una pronunciación lo más cercana al nivel nativo.

La utilización de medios informáticos, parece ser una alternativa bastante aceptable para la enseñanza de la pronunciación. La informática puede proporcionarnos herramientas utilísimas para trabajar la pronunciación con programas como PRAAT. Los manuales podrían contener un CD con un programa que nos ayudase a igualar la curva entonativa. Esta ausencia de actividades en los manuales suponemos, que se debe a la dificultad que conlleva la enseñanza de la pronunciación mediante ejercicios en libros. Este planteamiento parece no ser acertado. La enseñanza de esta disciplina debe ser ejercitada casi en su totalidad con ejercicios prácticos, por este motivo, creemos que las aplicaciones informáticas deben ser explotadas como instrumento docente en los manuales de enseñanza de lenguas.

Proponemos, iniciar la enseñanza del español por medio de las competencias comprensión oral y expresión oral. La forma natural de aprender una lengua siempre ha empezado por oír y asimilar los sonidos. Tras este primer paso procedemos a intentar reproducirlos de la manera más parecida a lo largo de un proceso de aprendizaje en el que vamos perfeccionando nuestras producciones. Es por esto, que creemos que esta línea es la ideal para adquirir una buena base con la que poder trabajar posteriormente otras competencias.

Aumentar la fonética en los manuales dirigidos a niños, dejando claramente la gramática en un segundo plano. Hemos observado, que algunos manuales dirigidos a niños presentan menos actividades de fonética que otros dirigidos a adultos. Esto resulta contradictorio si tenemos en cuenta que es a edad temprana cuando se debe trabajar esta competencia con más intensidad. Por lo tanto, no parece lógico que un manual de adultos posea más fonética que uno de niños.

A partir del segundo nivel, los manuales no ofrecen actividades para practicar y mejorar la pronunciación. Solo audiciones en los que el alumno está más pendiente de entender lo que está escuchando para poder responder una serie de preguntas que a los detalles fónicos de la pronunciación. Por tanto, el aprendizaje en este campo podríamos decir que es prácticamente nulo. En cuanto a la pronunciación en el aula, parece paradójico que siendo este un problema en la mayoría de alumnos de segundas lenguas,

en los manuales se ofrezca más información sobre historia y geografía que sobre materia fonética.

6. Reflexiones finales

Desde un punto de vista más objetivo pensamos, que el principal problema radica en la búsqueda de resultados a corto plazo. El precio de las clases de idioma, supone generalmente unos costes elevados para la mayoría de personas de clase media. Con este precio, los discentes de una L2 buscan rápidos resultados sin importarles el grado de perfección conseguido, ignorando los problemas que les supondrá en un futuro. En este sentido, nuestro planteamiento les podría parecer poco efectivo, pero estamos seguros de que a largo plazo es el más eficaz y el más productivo. Este planteamiento de buscar rápidos resultados a corto plazo, supone para nosotros un error en cuanto a metodología de enseñanza y aprendizaje. La adquisición de una L2 debe ser lo más parecida a la adquisición automática de la L1. Es por esta razón que pensamos, que se debe empezar desde los cimientos naturales, es decir, desde la entonación. Este proceso claro está, es un proceso mucho más lento en sus inicios, lo que puede acarrear una pequeña *falsa* frustración prematura, pero estamos seguros, de que llegados a cierto punto el proceso de adquisición de la L2 se verá fuertemente acelerado, ya que de esta manera, problemas de primer orden como la comprensión auditiva y la expresión oral adquirirían un dominio mayor, competencias que, al fin y al cabo, son las más utilizadas en el día a día.

La enseñanza de una L2 se ha convertido en un negocio. Las academias buscan inscribir el mayor número de alumnos sin importar la lengua materna de estos. Multitud de academias conocidas mundialmente ganan mucho dinero en este campo y el principal objetivo es el entretenimiento de sus estudiantes. En este contexto, la opinión de Malmberg cae en saco roto: (...) *sin un conocimiento profundo de la fonética de las dos lenguas en cuestión, el profesor de lenguas no podrá nunca enseñar a sus alumnos una pronunciación perfecta de la nueva lengua* (cit. en Carcedo, 1994:259).

7. Bibliografía

Alonso, Montserrat; Prieto, Rocío y Pilar, Justo. 2011. *Embarque 1: curso de español lengua extranjera*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Alonso, Montserrat y Prieto, Rocío. 2011. *Embarque 2: curso de español lengua extranjera*, 2012, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Alonso, Montserrat y Prieto, Rocío. 2012 *Embarque 3: curso de español lengua extranjera*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Alonso, Montserrat y Prieto, Rocío. 2012. *Embarque 3: curso de español lengua extranjera. Libro de ejercicios*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Cabedo, Antonio. 2012. “Actividades de articulación y de percepción auditiva: uso de herramientas informáticas”, *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 8. Accesible en:

<http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/194/191>

Carbó, Carmen; Llisterri, Joaquim; Machuca, María Jesús; de la Mota, Carmen; Riera, Monserrat y Ríos, Antonio. 2003. “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera”, *Revistas ELUA*, 17. Accesible en:

http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Carbo_et_al_ELUA03.pdf

Carcedo, Alberto. 1994. “Enseñar la entonación: consideraciones en tono a una destreza olvidada”. Accesible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0257.pdf

Castro, Francisca; Marín, Fernando; Morales, Reyes y Rosa, Soledad. 2003. *Nuevo ven 1: español lengua extranjera*, 2004, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

- Castro, Fernando; Marín, Fernando; Morales, Reyes y Rosa, Soledad. 2003. *Nuevo ven 1. Libro de ejercicios*. 2004, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Castro, Fernando y Marín, Fernando y Morales, Reyes. 2004. *Nuevo ven 2: español lengua extranjera*, 2005, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Cerrolaza, Matilde; Cerrolaza, Óscar y Llovet, Begoña. 1998. *Planet@ 1: Español Lengua Extranjera*, 2000, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Cerrolaza, Matilde; Cerrolaza, Óscar y Llovet, Begoña. 1999. *Planet@ 2: Español Lengua Extranjera*, 2001, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Cerrolaza, Matilde; Cerrolaza, Óscar y Llovet, Begoña. 2000. *Planet@ 3: Español Lengua Extranjera*, 2004, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Doblas, Belén; Morales, Olga y Polo, Ainoa. 2012. *Código ELE 2: Español Lengua Extranjera, curso para adolescentes*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Foz, Elena; Martínez, María Jesús y Requena, María Asunción. 2009. “¡Así se habla!”. Accesible en:
<http://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13340>
- Gironzetti, Elisa y Pastor, Alberto. 2007. “Por qué mi español suena a italiano. Análisis fonético contrastivo de español e italiano”, *Revista Foro de Profesores E/LE*, 3. Accesible en:
<http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/61/59>
- González, Alfredo y Romero, Carlos. 2002. “*Fonética, entonación y ortografía*”, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- González, Alfredo y Romero, Carlos. 2004. *Eco 1: Curso Modular de Español Lengua Extranjera*, 2005, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

González, Alfredo y Romero, Carlos. 2005. *Eco 2: Curso Modular de Español Lengua Extranjera*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

González, Alfredo y Romero, Carlos. 2006. *Eco 3: Curso Modular de Español Lengua Extranjera*, 2005, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Herrero, Antonio y Andión, María Antonieta. 2011. “La enseñanza de la fonética española a hablantes de Escocia e Irlanda del Norte”, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 47. Accesible en:

<http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/39018/37643>

Hidalgo, Alfredo y Cabedo, Antonio. 2011-2012. “Observaciones sobre la importancia de la entonación en la enseñanza de E/LE: aspectos metodológicos”, *Cauce*, 34-35. Accesible en:

http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce34-35/cauce_34-35_012.pdf

Iruela, Agustín. 2007. “Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras” *MarcoELE*, 4. Accesible en:

<http://marcoele.com/descargas/4/iruela-pronunciacion.pdf>

Jiménez, Alicia; Fernández, Juan Manuel y Basiricó, Rosa. 2013. *Código ELE 3: Español Lengua Extranjera, curso para adolescentes*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Marín, Fernando y Morales, Reyes. 1998. *Los Trotamundos 1: curso de español para niños*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Marín, Fernando y Morales, Reyes. 1999. *Los Trotamundos 2: curso de español para niños*, 2000, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Marín, Fernando y Morales, Reyes. 2000. *Los Trotamundos 3: curso de español para niños*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Marín, Fernando, Morales, Reyes y del M. de Unamuno, Mariano. 2005. *Nuevo ven 3: español lengua extranjera*, 2006, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA.

Palomino, María Ángeles y González, Alfredo. 2000. *Primer plano 1: vida profesional*, 2004, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Palomino, María Ángeles y González, Alfredo. 2001. *Primer plano 2: vida cotidiana*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Palomino, María Ángeles. 2002. *Chicos Chicas 1*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Palomino, María Ángeles. 2003. *Chicos Chicas 2*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Palomino, María Ángeles. 2003. *Chicos Chicas 3*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Palomino, María Ángeles. 2012. *Código ELE 1: Español Lengua Extranjera, curso para adolescentes*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Pérez, José María. 2011. “Análisis de la adquisición del fonema /r/ en español por aprendices estadounidenses desde la fonética auditiva y articulatoria”, *MarcoELE*, 12. Accesible en:

<http://marcoele.com/descargas/12/perez-adquisicion-r.pdf>

Planas, Silvia. 2009. “Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos”, *Revista RedELE*, 17. Accesible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_17/2009_redELE_17_04Planas.pdf?documentId=0901e72b80dd6fd8

Ruipérez, Germán. 2002. *Primer plano 3*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Tordera, Juan Carlos. 2009. “Propuesta didáctica de la articulación y percepción de las líquidas en español”, *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 5. Accesible en:

<http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/viewFile/162/159>

Usó, Lidia. 2009. “Creencias de los profesores en formación sobre la enseñanza de la pronunciación del español”, *MarcoELE*, 8. Accesible en:

http://marcoele.com/descargas/8/uso_creencias.pdf

Villaescusa, Iruela. 2009. “La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE”. Accesible en:

cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf

8. Anexos

Anexo I. Cuestionario del estudiante sur coreano.

País: Corea del Sur
Estudiante de: Centro de Lengua Curso: Español
Edad: 30
Sexo: Masculino

La encuesta consta de las siguientes preguntas:

1. La entonación del español te resulta difícil y puede crearte problemas cuando comunicas en español:
 - a) Sí
 - b) NO
2. Los errores fonéticos que crees que tienes a qué pueden deberse:
 - a) Influencia de tu lengua materna
 - b) Inexistencia en tu lengua materna
 - c) Nunca nadie me los corrigió
3. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de pronunciar?
 - a) /T/
 - b) /D/
 - c) /J/
 - d) /R/
 - e) /Z/
4. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de percibir cuando oyes hablar a nativos?
 - a) /R/
 - b) /D/
 - c) /T/
 - d) /G/
 - e) /Z/
5. ¿Qué diferencia observas entre PERO / PERRO?

Entre ellos tienen diferencia pronunciación. entre

'R' y 'RR'.

Anexo II. Cuestionario del estudiante chino.

País: *China*
Estudiante de: Curso: *3*
Edad: *23 años*
Sexo:

La encuesta consta de las siguientes preguntas:

1. La entonación del español te resulta difícil y puede crearte problemas cuando comunicas en español:
 - a) SÍ
 - b) NO
2. Los errores fonéticos que crees que tienes a qué pueden deberse:
 - a) Influencia de tu lengua materna
 - b) Inexistencia en tu lengua materna
 - c) Nunca nadie me los corrigió
3. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de pronunciar?
 - a) /T/
 - b) /D/
 - c) /J/
 - d) /R/
 - e) /Z/
4. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de percibir cuando oyes hablar a nativos?
 - a) /R/
 - b) /D/
 - c) /T/
 - d) /G/
 - e) /Z/
5. ¿Qué diferencia observas entre PERO / PERRO?

Perro es animal

Anexo III. Cuestionario de la estudiante Checa.

País: ..LA REPUBLICA CHECA.....
Estudiante de: ..FILOLOGIA HISPANICA.....Curso: ..3.....
Edad: ..24 AÑOS.....
Sexo: ..FEMENINO.....

La encuesta consta de las siguientes preguntas:

1. La entonación del español te resulta difícil y puede crearte problemas cuando comunicas en español:
 a) SÍ
 b) NO
2. Los errores fonéticos que crees que tienes a qué pueden deberse:
— a) Influencia de tu lengua materna
 b) Inexistencia en tu lengua materna
 c) Nunca nadie me los corrigió
3. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de pronunciar?
 a) /T/
 b) /D/
 c) /J/
 d) /R/
 e) /Z/
4. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de percibir cuando oyes hablar a nativos?
 a) /R/
 b) /D/
 c) /T/
 d) /G/
 e) /Z/
5. ¿Qué diferencia observas entre PERO / PERRO?

SE TRATA DE DOS PALABRAS DISTINTAS, LA KEJE EN EL PEINOR CASO SUENA PRA' "SUAVE" QUE EN EL SEGUNDO CASO

Anexo IV. Cuestionario de la estudiante francesa.

País: FRANCIA
Estudiante de: Literatura y historia hispana Curso: 5^{er} año
Edad: 20 años
Sexo: Femenina

La encuesta consta de las siguientes preguntas:

1. La entonación del español te resulta difícil y puede crearte problemas cuando comunicas en español:
 - a) SÍ
 - b) NO
2. Los errores fonéticos que crees que tienes a qué pueden deberse:
 - a) Influencia de tu lengua materna
 - b) Inexistencia en tu lengua materna
 - c) Nunca nadie me los corrigió
3. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de pronunciar?
 - a) /T/
 - b) /D/
 - c) /J/
 - d) /R/
 - e) /Z/
4. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de percibir cuando oyes hablar a nativos?
 - a) /R/
 - b) /D/
 - c) /T/
 - d) /G/
 - e) /Z/
5. ¿Qué diferencia observas entre PERO / PERRO?

La doble R cambia el sentido de la palabra.
El primero es para señalar algo contrario.
El segundo es el animal.

Anexo V. Cuestionario de la estudiante polaca.

País:POLONIA.....
Estudiante de: F.ILOLOGÍA HISPÁNICA.....Curso:II.....
Edad:24 AÑOS.....
Sexo:FEMENINO.....

La encuesta consta de las siguientes preguntas:

1. La entonación del español te resulta difícil y puede crearte problemas cuando comunicas en español:
 - a) SÍ
 - b) NO
2. Los errores fonéticos que crees que tienes a qué pueden deberse:
 - a) Influencia de tu lengua materna
 - b) Inexistencia en tu lengua materna
 - c) Nunca nadie me los corrigió
3. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de pronunciar?
 - a) /T/
 - b) /D/
 - c) /J/
 - d) /R/
 - e) /Z/
4. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de percibir cuando oyes hablar a nativos?
 - a) /R/
 - b) /D/
 - c) /T/
 - d) /G/
 - e) /Z/
5. ¿Qué diferencia observas entre PERO / PERRO?

Que doble "R" cambia el significado de la palabra y se pronuncia más fuerte.